

CONSCIENTIZAÇÃO FREIREANA E LIBERDADE SARTREANA: REFLEXÕES PARA OS EFEITOS DE SUBJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Janine **Moreira** – UNESC

Introdução

Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) tem sido uma referência central no campo da educação popular. Propositor da chamada educação libertadora, foi uma presença marcante nas experiências educativas do Brasil anterior à ditadura militar (1964-1985). Foi na condição de exilado neste período que edificou sua obra, sendo sua produção teórica alimentada por experiências educativas em países do então Terceiro Mundo. Seu conceito central é a conscientização.

Jean-Paul Sartre (França, 1905-1980) é uma das referências do chamado existencialismo moderno. Vindo do campo da filosofia, ofereceu subsídios para diferentes saberes das ciências humanas. Tendo realizado sua obra entre 1930 e 1970, se empenhou por oferecer uma concepção de homem livre do subjetivismo idealista por um lado, e do mecanicismo por outro. Viveu a experiência de limite da condição humana na Segunda Guerra Mundial, tendo sido preso em campo de concentração. Teve intensa participação política em sua sociedade, como intelectual. Seu conceito central é a liberdade.

Freire tem no existencialismo sartreano uma de suas referências teóricas, e ambos autores partem da fenomenologia e do materialismo histórico. Sendo esta sua origem teórica, apresentam semelhanças em seus argumentos. Mas também apresentam diferenças.

A proposta deste texto é aproximar Sartre e Freire, buscando a dimensão de subjetividade nos pensamentos de cada um. E por que a subjetividade? Por compreender que ela está presente em toda ação educativa, incluindo-se a educação popular. É esta dimensão que orienta as práticas educativas em qualquer área de atuação que, por sua vez, causam efeitos de subjetivação. Se Freire é figura obrigatória no campo da educação popular, a aproximação com um teórico originário do campo da filosofia – mas posteriormente apropriado por outros campos, como a psicologia, saber privilegiado na discussão da subjetividade – poderá trazer contribuições para a educação popular, em sua dimensão de construtora de processos de subjetivação. Um dos efeitos de subjetivação da educação popular seria a formação do empoderamento dos sujeitos. Neste percurso, pode-se incorrer em “armadilhas”, no sentido de se olhar estes sujeitos não com o olhar da solidariedade, mas o da compaixão.

Iniciarei com os pensamentos de ambos autores, e após, os conduzirei para questões pertinentes à educação popular, buscando convergir para a discussão acerca da subjetivação.

Aproximações entre Sartre e Freire

Para Sartre, o homem é um projeto vivo, caracterizando-se em um movimento perene de negação do que foi (Eu passado) na busca do ser que ainda não é (Eu futuro, seu desejo de ser). Entre estes dois momentos – passado e futuro – momentos de objetividade - está a subjetividade. Esta é a inteligibilidade, um conjunto de valores unificados, organizados, que permeia todas as atitudes, e que é formada no contexto social, é constituída a partir da objetividade da realidade concreta.

O homem interioriza uma exterioridade. Esse processo de interiorização é diverso em cada indivíduo, porque depende das mediações presentes na história de vida de cada um e da maneira como elas são organizadas numa inteligibilidade específica. Essa interioridade, porém, só pode existir no mundo se exteriorizada, o que se dá através da objetivação, na práxis. Não há interiorização sem sua colocação no mundo, sem sua exterioridade, da objetivação. Esta é guiada pela escolha do indivíduo, limitada pelo contexto histórico, mas não deixando de ser escolha, visto ser a realização de um dos vários "possíveis" humanos. É a liberdade em Sartre, uma dimensão ontológica do homem:

É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a história: seu projeto toma, então, uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos. (SARTRE, 1987b, p. 153).

Assim, o resgate da escolha de um futuro, perante vários possíveis, é o momento em que a subjetividade torna-se objetividade, quando se torna ação, só então existindo no mundo. Isso ocorre a partir da mediação das significações que os homens dão às coisas. Sendo assim, uma realidade é viva “para um indivíduo”. O futuro do homem se imediatiza no presente, e o presente só tem sentido enquanto caminha para um futuro, para o desejo de ser. A citação acima também expressa que, sendo o mundo uma obra de vários autores, o homem não tem o total controle de sua ação nele, porque esta ação irá se unir ao conjunto das ações humanas, muitas vezes tendo para o outro um sentido diverso do que se pretendeu, o que é uma dimensão da alienação, própria das relações humanas, o que significa que não há determinações no mundo humano.

Ao dizer que a exterioridade é a interioridade objetivada, e que só se conhece a interioridade pela exterioridade, Sartre está colocando a dimensão da transcendência do eu, ou seja, o eu forma-se a partir das mediações concretas que estão no mundo, e não em seu próprio interior. O eu sempre se transcende, isto é, se exterioriza, formando-se exatamente neste movimento de exteriorização.

Assim, o homem se forma a partir do que lhe é transcendente, das mediações que encontra em sua vida concreta, que formam o seu campo de possíveis e expressam uma época histórica. Conhecendo-se o homem conhece-se sua época, e conhecendo-se a época conhece-se o homem, pois ele vive o universal como particular.

Para a teoria existencialista, há duas formas de consciência, a irreflexiva (sem Eu) e a reflexiva (com Eu). A irreflexiva pode ser percipiente (posicional de um objeto real) e imaginante (posicional de um objeto irreal). A consciência reflexiva pode ser espontânea – posicional do objeto e não posicional do Eu para si – e crítica (posicional do objeto e posicional do Eu para si). A espontânea é aquela com a qual se vive a maior parte do tempo, que não posiciona o eu para si, ou seja, que não questiona sua situação no mundo na relação entre consciência e objeto.

A consciência crítica é aquela que situa o Eu no mundo, questiona o sentido da ação do Eu no meio social, as consequências das escolhas individuais para a construção do Eu que se deseja. É por meio da consciência crítica que se dá o nascimento existencial, quando o homem se vê como liberdade – e não determinado – e inserido em um mundo do qual não pode se desvincular; quando entende que é responsável por suas escolhas. Quando ele se desaliena. E não há como viver o nascimento existencial sem sentir angústia, que Sartre denomina “a angústia da liberdade”: a certeza de que será um ou outro, de acordo com as escolhas que fizer. (SARTRE, 1987a).

Então, além da alienação no sentido do homem não poder ter o controle de suas ações no mundo, uma vez que o mundo é a obra de todos os homens, que são todos, igualmente, liberdades, existe a alienação que se refere ao fato do homem não se sentir fazendo a história: “um dos caracteres mais marcantes de nossa época é que a história se faz sem ser conhecida” (SARTRE, 1987b, p. 123).

Desta forma, Sartre afirma que o homem, muitas vezes, não quer se ver enquanto liberdade, ao contrário, quer sentir-se seguro diante de situações que entende que o determinam, não lhe restando nada a fazer, a não ser viver o determinado, ou as escolhas de outras pessoas (SARTRE, 1987a). E é assim que muitos vivem comodamente seus lugares instituídos no mundo, sem se verem enquanto construtores destes lugares. Sem nascerem

existencialmente. Se, para Sartre, o homem está condenado à liberdade, o nascimento existencial é exatamente a criticidade de saber que se é responsável por suas escolhas, no sentido em que, dependendo do que escolho, serei uma ou outra pessoa; o que é impossível é não escolher, mesmo que seja alienadamente.

A alienação não nos permite situar-nos na situação vivida, o que envolve a criticidade, impede a cada um o pleno controle das situações vividas, e o próprio domínio das consequências dos atos realizados no mundo. Mas a alienação não tira do homem sua liberdade. Este é um conceito muito difícil de ser apropriado e pode-se ver compreensões equivocadas a respeito, no sentido de situá-la no plano vivencial do ser. Então, se ouve questionamentos: “mas que liberdade é esta, se o indivíduo não tinha outra escolha?” Esta pergunta só faz sentido se situada no plano psicológico e antropológico do ser. Mas a liberdade sartreana se situa no plano ontológico: é a condição humana, da qual o homem não pode se libertar! Para Sartre, o homem está condenado a ser livre. E isto significa que o homem é o resultado de suas escolhas. Mas estas escolhas são sempre em situação, as escolhas se situam no plano psicológico e antropológico. A liberdade se situa no plano ontológico. Daí sua dificuldade de apropriação.

A liberdade é condição humana, ainda que o homem não se viva como livre, pelo impedimento que a alienação lhe traz. O nascimento existencial implica em consciência reflexiva crítica, em desalienação, quando o homem, enfim, se vivencia enquanto liberdade – liberdade que sempre foi, mesmo sem o saber. Com o nascimento existencial ele não ganha sua liberdade, pois ela nunca o deixou. O que ele ganha é a certeza de que é liberdade, sempre o foi e o será sempre. E esta certeza poderá – este é o esperado – lhe guiar as ações no mundo no sentido de um maior comprometimento, de um engajamento.

Segundo Sartre, a história se faz num movimento perene de totalização, destotalização, retotalização. O homem é uma "totalização em curso" porque é inacabado, fazendo-se a cada momento, assim como a história humana. O homem é uma totalização de ações, guiadas pela inteligibilidade na qual estão inseridas, e ao mesmo tempo, dialeticamente, ajudam a manter, ou a mudar. As mudanças propiciam a destotalização deste conjunto, para retotalizá-lo novamente, a partir de outros padrões, através de ações concretas, na objetivação da subjetividade.

As situações vividas pelo homem em seu cotidiano, criadoras das condições materiais de sua alienação, se não formadas por ele, são por ele mantidas em sua práxis a partir da cumplicidade para com estas situações. Mas juntamente nesta estrutura está a dinamicidade e diversidade dos acontecimentos, envolvendo e modificando os indivíduos –

servindo, portanto, como mediações – na medida em que passam por sua subjetividade. É nesta dialética, no movimento de destotalização e retotalização, que encontramos os indivíduos, que também são este movimento dinâmico e diverso, obras inacabadas.

Qual o diálogo possível entre Sartre e Freire? Em um texto sobre educação popular, Paulo Freire dispensa maiores apresentações, uma vez ser um dos autores mais apropriados neste campo. Então, apenas resgatarei aspectos do pensamento de Freire necessários para compreender sua dimensão de subjetividade, para estabelecer um diálogo com Sartre.

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, valor máximo da educação problematizadora. Diálogo implica pronunciar a palavra, e esta traz consigo as dimensões mutuamente implicadas de ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1988, p. 77). A práxis é este movimento de ação-reflexão-ação, em situação de pronúncia do mundo, tendo, portanto, o mundo como mediação.

Porque a vocação ontológica do homem é “ser mais”, “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 1988, p. 78. Grifos do autor). Assim, todos podem dizer a palavra, porque é condição da existência humana, e não privilégio de alguns. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1988, p. 78. Grifo do autor).

Desta forma, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* [...]” (FREIRE, 1988, p. 78. Grifo do autor). Pelo diálogo os homens ganham significado enquanto homens, sendo-lhe uma exigência existencial. A educação problematizadora é aquela pautada na dialogicidade, na comunhão dos homens para entender e modificar o mundo, necessariamente dependente da palavra de todos os envolvidos no processo educativo, onde a polaridade educador e educando dá lugar ao educador-educando e ao educando-educador. Ao contrário da “educação bancária”, em que não há diálogo, pois há um entendimento de que a palavra só pode ser pronunciada por quem “tem algo a dizer”, neste caso, o educador, que “deposita” no educando a palavra verdadeira. A conscientização implica, então, a perene leitura e ação sobre o mundo, atingindo-se formas críticas de enxergá-lo e de se posicionar, alcançada em situação de diálogo.

Freire (1988) chega a fazer uma análise da subjetividade do oprimido, ao dizer que ele internaliza, hospeda o opressor. Por se identificar com ele, quando consegue ultrapassar

sua condição de oprimido, muitas vezes “vira opressor”, apenas mudando de lado, não alterando a relação estabelecida, que continua sendo de opressão.

É através da conscientização que haverá a possibilidade de inserir-se no processo histórico como sujeito, e buscar sua autonomia e liberdade.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica¹ que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isto mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 2008, p. 33. Grifo do autor).

Freire fala dos níveis da consciência na relação homem-mundo. Partindo de uma compreensão fenomenológica, a consciência para Freire é intencionalidade, ela se relaciona com objetos que estão fora dela. A intencionalidade da consciência dita seu movimento para fora, ela é sempre consciência de alguma coisa, que está fora dela mesma, não existindo nada em seu interior. Este é o mesmo princípio encontrado em Sartre e implica em uma visão de homem transcendente. Advém daí o entendimento de Freire da vocação ontológica do homem como “ser mais”, no sentido de transcender-se.

Voltando aos níveis de consciência em Freire, o primeiro nível seria a consciência intransitiva, própria de indivíduos que vivem o limite de sua existência biológica, cujo objeto de sua consciência seria sua sobrevivência física. Depois viria a consciência transitiva ingênua, em que o homem consegue pensar-se no mundo, mas ainda está imerso nele. Por fim, a consciência transitiva crítica seria a que possibilita ao homem inserir-se no mundo, ver seu lugar nele, ver-se enquanto produto e produtor do mundo, emergindo nele. Dependendo, então, do nível de consciência que apreende o mundo, haverá uma ação do homem nele.

A questão fundamental que Freire aponta é a compreensão de que os oprimidos não são ignorantes, são portadores de um saber, mas, em sua maioria, de um saber característico da consciência intransitiva ou da consciência transitiva ingênua. Seria tarefa de uma educação libertadora a passagem para a consciência crítica, através da conscientização. A educação libertadora seria uma ação para o alcance pelo homem da consciência crítica, mediado pela conscientização, o que seria construída em diálogo, sendo ela mesma

¹ Para Freire, utopia é um ato de conhecimento que exige o conhecimento crítico da realidade: “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. (FREIRE, 2008, p. 32).

possibilitadora do diálogo, e, portanto, vindo e promovendo a experiência democrática. Pode-se dizer que a consciência crítica para Freire seria a consciência reflexiva crítica para Sartre.

É comum a não apropriação do sentido original dos conceitos, principalmente quando estes acabam se popularizando, tanto na academia como fora dela. A exemplo do conceito de liberdade sartreana, a conscientização freireana parece nem sempre ser entendida em seu sentido genuíno. Assim, pode-se escutar com frequência profissionais expressando seu anseio por conscientizar as pessoas. Mas este termo não tem o sentido freireano, de passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, em situação de pronúncia do mundo e de dialogicidade, expressando uma emersão da pessoa da situação vivida. Ela tem o sentido de convencimento, de sensibilização para se fazer aquilo que será prescrito. Então, se insere no bancarismo, não na libertação.

A alfabetização, prática originária da obra freireana, permeada pela conscientização, implica a autoformação, objetivando o desenvolvimento da postura interferente em seu contexto e que torne o alfabetizando sujeito de seu processo de alfabetização, sendo assim, um processo realizado “de dentro para fora”. Antes de ler a palavra, o homem lê o mundo. Assim, alfabetizar na educação libertadora é possibilitar a leitura do mundo antes da leitura da palavra, em um processo de conscientização. Daí o método partir das palavras geradoras – advindas do universo cultural da comunidade dos alfabetizandos. O ponto principal da alfabetização libertadora é a concomitância com a leitura do mundo, ou melhor, “uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 21). Esta “leitura da leitura anterior” é que possibilita a inserção crítica na realidade.

Para Freire, diferentemente de Sartre, a conscientização levaria à transformação do mundo. Ele parece entender que uma vez alcançando a conscientização, o homem escolheria transformar o mundo para realizar a vocação ontológica do “ser mais”, ou seja, optaria pela libertação dos oprimidos, e inclusive dos opressores, que se libertariam pela mediação dos oprimidos, pois veriam sua atuação opressora no mundo e, mais do que isto, uma vez o oprimido mudando sua inserção no mundo, obrigaria o opressor a mudar também, pois ambos se relacionam dialeticamente. Para Sartre, a consciência reflexiva crítica não implica em valor moral, poder-se-ia escolher criticamente em ser um opressor, na terminologia freireana.

No entanto, o conceito de conscientização em Freire equivale ao de nascimento existencial em Sartre, uma vez que são acontecimentos sociológico-antropológicos. A consciência e a liberdade em Sartre são do domínio ontológico, pois são constitutivos do ser

do homem. Em Freire, a consciência também é ontológica, porém, a liberdade é decorrente, em termos antropológicos, do “ser mais”, este sim, ontológico.

Pode-se dizer, então, que tanto Freire como Sartre tem uma concepção de sujeito que se constitui no exato momento em que constitui a história, que precisa do outro para se humanizar e que é responsável por suas escolhas. Vejamos estas questões no terreno da educação popular, levando a discussão para a subjetividade.

Educação Popular e subjetivação

Passadas tantas décadas do início da estruturação da educação popular no Brasil, final dos anos 1950, e passado o período de ditadura militar na América Latina, com a consequente redemocratização de nossas sociedades, é importante retomar o conceito, ou o sentido, hoje, da educação popular. Vasconcelos (2001, p.15) inicia dizendo o que ela não é: “[...] não é o mesmo que ‘educação informal’”. Isto porque, propostas educativas efetuadas fora do espaço formal da escola também podem ser semelhantes às práticas escolares em seu aspecto de verticalização das relações educador/educando. Baseando-se em Brandão², o autor afirma que a educação popular visa a ação conjunta com categorias de sujeitos subalternos na sociedade, para a organização do trabalho político para a conquista de sua liberdade e de seus direitos.

A Educação Popular é um modo de participação de agentes eruditos (professores, padres, cientistas sociais, profissionais de saúde e outros) neste trabalho político. Ela busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo que promova o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. (VASCONCELOS, 2001, p.15).

Esta definição deixa claro que a educação popular se faz com educadores (agentes eruditos) engajados com a causa das categorias de sujeitos subalternos, em um trabalho pedagógico de conscientização, que leve a uma ação política destes sujeitos, mediados pelos educadores, mas eles sendo os sujeitos atuantes para a transformação da sociedade.

Esta ideia remete ao atual conceito de empoderamento. Verdi e Caponi (2005, p.85), ao discutirem a promoção da saúde sob o olhar da bioética, definem: “Empowerment, traduzido como empoderamento, é entendido como o processo de capacitação para a

² A obra referida de Carlos Rodrigues Brandão é lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador, Rio de Janeiro: Graal, 1982.

aquisição de poder técnico e político por parte dos indivíduos e da comunidade”. Carvalho (2004), ao situar o termo no âmbito da promoção da saúde, estabelece dois enfoques para ele: um, o psicológico, que ressalta o sujeito como alvo das ações educativas, o que pode fazer com que se percam as necessidades de transformações no meio, das condições sociais de existência. E o outro enfoque, o *empowerment* comunitário, inspirado também nas concepções educativas de Paulo Freire, implicando na “disputa pelo controle de recursos e na redistribuição de poder” (CARVALHO, 2004, p.675), o que envolveria a participação, o controle dos indivíduos e comunidades, entrando em pauta a capacidade de indivíduos falarem sobre seus próprios problemas, sobre seus próprios processos.

O empoderamento é um conceito que se situa bem no âmbito da educação popular, pois ele implica nos sujeitos usarem sua voz e terem o controle das questões sociais em que estão inseridos. E, para mediar a formação destes sujeitos empoderados, a educação popular deve partir de seu saber:

Um elemento fundamental do seu método é o fato de tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das classes populares. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Este conhecimento fragmentado e pouco elaborado é a matéria-prima da Educação Popular. A valorização do saber popular permite que o educando se sinta “em casa” e mantenha sua iniciativa. Nesse sentido, não se reproduz a passividade usual dos processos pedagógicos tradicionais. **Na Educação Popular não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário, se o processo de discussão se mantém vertical.** (VASCONCELOS, 2001, p.15. Grifos nossos).

Paulo Freire reitera esta questão: não basta o conteúdo ser revolucionário se o método não o for; da mesma forma como não basta desejar a revolução primeiro para depois se vivenciar experiências revolucionárias. Não se pode construir a libertação com métodos bancários.

Gonçalves (2010), ao discutir a atuação da psicologia nas políticas públicas, afirma que toda política pública possui uma dimensão subjetiva, que nem sempre é considerada. O que importa aqui não é a discussão de políticas públicas em si, ainda que elas se relacionem com as “categorias de sujeitos subalternos”, uma vez terem sido feitas para, de alguma forma, “ajeitar” a contradição capital-trabalho da sociedade capitalista. O que nos é central neste argumento é a afirmação de que as políticas públicas produzem “efeitos de subjetivação”. Da mesma forma, as ações de educação popular causam efeitos de subjetivação, que devem se direcionar para a construção de sujeitos empoderados.

Neste contexto, Gonçalves tenta responder à questão que ela mesma se coloca, a de como se pode contribuir para que as políticas públicas sejam de emancipação e levem à transformação social. Primeiramente, ela argumenta a necessidade de as políticas sociais serem de responsabilidade do Estado, implicando sua democratização e sua responsabilização por políticas universais. E isto requer ultrapassar o foco das políticas de somente garantir a sobrevivência e a reprodução da força de trabalho, ou mesmo “[...] apenas de assistir os menos favorecidos ou os excluídos do processo social. Trata-se de criar o espaço social necessário para o desenvolvimento de todos os indivíduos, para que alcancem as mais avançadas conquistas humanas presentes neste momento histórico”. (GONÇALVES, 2010, p.64).

O outro ponto que, para a autora, pode responder à questão levantada, ponto próprio da psicologia, seria o de evidenciar a noção de dimensão subjetiva nas políticas públicas sociais. Quando, por exemplo,

[...] se prescinde da participação dos indivíduos nas decisões sobre seu destino. Indivíduos que recebem benefícios, sem nenhuma possibilidade de decidir sobre as características de tais ações, são negados também como sujeitos. Isso será vivenciado e produzirá efeitos de subjetivação que terão seus desdobramentos. (GONÇALVES, 2010, p.64-65).

Passando pela discussão dos efeitos subjetivos da sociedade capitalista produtora de “excluídos” e “descartáveis”, a autora vai delineando a subjetividade das pessoas que serão alvo das políticas sociais, permeada por valores que as diminuem, que as situam como solicitantes de “favor” e não de “direitos”, que as negam como sujeitos.

A noção de dimensão subjetiva de fenômenos sociais [...] traz uma perspectiva dialética, superando a dicotomia [sujeito e sociedade] e resgatando a subjetividade como um elemento constituinte de fenômenos sociais, a partir de um indivíduo compreendido como sujeito. (GONÇALVES, 2010, p.73).

No campo das políticas públicas – onde se insere a reflexão da autora – ou em qualquer outro campo – trazendo a discussão para a educação popular – a compreensão de que a subjetividade não é algo natural, mas constituída no processo social e histórico, assim como o constitui, é essencial para se pensar na produção de “[...] experiências subjetivas que favoreçam subjetividades transformadas e transformadoras da realidade” (GONÇALVES, 2010, p.75). Como enfatiza Freire, é somente vivenciando experiências democráticas que a pessoa pode aprender a democracia.

Mas existem armadilhas. Ao mencionar alguns efeitos de subjetivação nas pessoas excluídas do acesso aos bens sociais, efeitos que apequenam o homem, deixando-o a guisa de favores e não de direitos, anulando-o como sujeito, podemos buscar a reflexão de Caponi (2000), ao problematizar os valores sociais da compaixão e da solidariedade. Caponi situa sua discussão na elaboração de uma “genealogia da assistência médica”. Baseada em Michel Foucault, ela mostra como a assistência médica tem por modelo o valor religioso da compaixão - que necessariamente apequena o homem assistido, pois o vê como desigual, como incapaz de fazer por si mesmo, tendo como efeito o controle sobre as pessoas assistidas. O valor da compaixão também implica em um perene sentimento de “estar devendo um favor”, de uma dívida eterna. Amparada por Nietzsche, ela sustenta que a pessoa que faz a caridade, que tem a compaixão como valor, o faz para sentir-se melhor, para libertar-se do padecimento causado pela miséria do outro. Ao contrário, Caponi defende o valor da solidariedade, permeada pelo olhar de respeito para com o outro, compreendido como um igual e capaz de agir para transformar a realidade.

Para Caponi, o problema da caridade, movida pela compaixão, se faz quando eleva-se a compaixão

[...] ao nível de uma categoria moral ou social, quando acreditamos que é capaz e eficiente a ponto de nos construir como agentes ‘morais’, ou quando pretendemos fundamentar nela uma ordem social justa. Esquecemos que a justiça só pode ser compreendida conjuntamente com a equidade e a imparcialidade. É que as diferenças que o compassivo reforça dificilmente podem produzir relações fundadas na equidade, até pela simples razão de que a compaixão não tem por objetivo transformar as condições materiais que conduzem à desigualdade. (CAPONI, 2000, p.19).

Para a autora, ocorre uma dualidade entre o alvo da compaixão, que fica diminuído, e da pessoa que a pratica, que acaba se elevando, uma vez que se sente necessária, mesmo indispensável, ao outro. Esta ilusão, este “engrandecimento ‘moral’ de nós mesmos” (CAPONI, 2000, p.21), nos impede de verificar que a compaixão possa não ser desejada pela pessoa, e que ela gera estados de dependência e submissão. E de coerção em nome do “bem” para os necessitados.

Existe uma noção de subjetividade também nesta reflexão de Caponi. Ela sustenta:

[...] no preciso momento em que a compaixão e a piedade se convertem em parâmetros de moralidade, em que faço extensivo um sentimento que só pode existir na intimidade (entre sujeitos que se reconhecem semelhantes), para o extenso mundo

dos pobres ou dos sofredores, a piedade perde seu caráter de sentimento legítimo e se torna uma eficaz estratégia de poder. (CAPONI, 2000, p.29).

No momento em que se passa a não enxergar mais o indivíduo que sofre, e que talvez necessite de uma mediação – e se enxerga nele apenas uma representação de um conjunto hipotético ao qual se pode dar diversas designações (pobres, miseráveis, necessitados), se rompe com a possibilidade de se enxergar no outro um igual, e se o concebe apenas como parcela de um grupo ao qual não se pertence. Pode-se dizer que o “outro” perde sua subjetividade aos olhos do “mesmo”. Vê-se que falar de subjetividade é falar, necessariamente, de alteridade, da maneira como eu vejo o outro: como “mesmo”, ou como “outro”³.

Ao trazer estas questões para problematizar a assistência médica, Caponi nos faz refletir que esta assistência só ocorre desta forma por ser uma construção social, portanto, porque existem condições de possibilidade em nossa sociedade para que esta assistência assim seja. E podemos refletir que não se trata apenas da assistência médica, ainda que o profissional médico tenha um status diferenciado em relação a outros profissionais. Pode-se problematizar esta prática de assistência no trabalho de psicólogos, assistentes sociais, educadores. Práticas que, quando voltadas às populações pobres – as categorias de sujeitos subalternos – caem facilmente no modelo compassivo.

Outra característica deste modelo é a falta de diálogo entre os profissionais e os sujeitos alvos de sua ação. Por se tratar de prática profissional, advinda da ciência, se acresce um elemento, a objetividade, a razão utilitarista:

Tanto a razão utilitarista quanto a compaixão piedosa partem de uma certeza. Sempre agem invocando o nome e o bem daqueles que dizem assistir. Ambas conhecem esse bem de modo claro e distinto, ainda antes que seja solicitado. Ambas prescindem de argumentos, excluem as palavras e silenciam qualquer diálogo fundado em perguntas e respostas razoáveis. A razão utilitarista, à medida que substitui essas razões pelas normas inapeláveis que prescreve. A compaixão piedosa, pela força do sentimento compartilhado, que aproxima os sofredores, sem necessitar da mediação dos argumentos. (CAPONI, 2000, p.41).

O diálogo, elemento primordial para ocorrer a conscientização freireana, não pode ser negado na intervenção profissional no âmbito social, como em nenhum outro âmbito, se o que se deseja é a conscientização. Ele é necessário se o outro, que sofre e demanda da

³ A alteridade é uma categoria psicológica, a forma como eu reconheço o outro ser, que não sou eu. A noção de “mesmo” e “outro” é comum no campo da antropologia, no sentido de que o “outro” é todo aquele visto como diferente, e a noção de diferente é sempre relacional, é diferente em relação ao mesmo. E como afirma Simone de Beauvoir, em “O segundo sexo”, não é o outro que se designa como tal, mas sim o mesmo que designa o outro como tal em relação a si mesmo, portanto, estas designações revelam relações de poder.

assistência, for considerado em sua singularidade e individualidade, não sendo generalizado como um membro de uma categoria geral, da qual o profissional já conhece as necessidades. Se considerarmos os seres como indivíduos como nós, então os teremos que ouvir para conhecer suas necessidades, e considerá-las, mesmo que se distanciem das nossas próprias. Este é o sentido de uma assistência pautada na solidariedade, não na compaixão, pois aquela implica em ver o outro como um igual, como um sujeito. Outro ponto levantado pela autora da implicação de se pautar pela solidariedade é que ela pode ser considerada no âmbito da ética, ao contrário da compaixão, que pode legitimar a violência. “Sabemos que, a partir da ética, se faz necessário falar de agentes racionais e livres, capazes de fazer determinadas escolhas e de se considerarem responsáveis pelas mesmas” (CAPONI, 2000, p.44). Aqui, podemos aproximar a discussão com a liberdade sartreana.

Para Caponi, a assistência pautada na ética da solidariedade reconhece no outro um ser capaz e responsável por si.

A solidariedade pertence ao âmbito da ética, a partir do momento em que só pode existir entre aqueles que se reconhecem como participantes de uma comunidade intersubjetiva de agentes morais. É por isso que uma assistência fundada na solidariedade, ainda que possa prescindir do ‘amor pelos que sofrem’, nunca poderá prescindir de uma preocupação desapaixonada por seus direitos. A legitimidade da mesma radica em que essa preocupação deverá estar marcada por uma intolerância radical contra tudo aquilo que já não pode mais ser tolerado: a violência, a crueldade, a miséria e a intolerância. (CAPONI, 2000, p.45).

Aqui reencontramos Gonçalves com sua defesa da dimensão subjetiva das políticas públicas, que devem defender os direitos das pessoas. Caponi reitera que para se atingir a solidariedade o indivíduo deve ser considerado enquanto singularidade e não como parte de uma “massa anônima e sem rosto dos ‘necessitados’” (CAPONI, 2000, p.45). Desta singularidade advém a necessidade da argumentação de cada um sobre suas necessidades, portanto, de sua palavra. Palavra que expressará suas escolhas no mundo.

Considerações Finais

Dialogicidade, conscientização, liberdade: palavras que permearam estas reflexões, explícita ou implicitamente, e que nos conduzem aos dois autores que aproximamos para refletir os efeitos de subjetivação da educação popular.

Sartre se preocupa em situar o homem no mundo, como sendo construído no mundo e sendo também seu construtor, caracterizando um homem “condenado à sua

liberdade”. Liberdade que é sua condição ontológica e situada na materialidade do mundo, o que torna o homem sempre um ser em situação. Porém, não vítima da situação, pois sempre há algo que pode fazer dentro dela, e ele será o resultado de suas escolhas. Escolhas situadas, mas escolhas. A condição ontológica do homem é ser livre.

Freire localiza o homem enquanto um ser que tem como vocação ontológica “ser mais”, pois é inacabado, tanto ele, como o mundo. O homem freireano é o mesmo homem sartreano do materialismo histórico – produto e produtor da história – e da fenomenologia – seu movimento é para fora de si, não para dentro, o que o faz transcendente. No projeto de construção de uma educação libertadora, Freire busca a libertação do homem, a partir de sua conscientização.

Estes “homens”, que mais têm semelhanças entre si do que diferenças, cabem exatamente na busca da educação popular pelo empoderamento, pela formação do sujeito, daquele homem capaz de dizer sua palavra e de intervir criticamente no mundo, de buscar seus direitos e de transformar as condições objetivas do mundo rumo a uma sociedade justa e possibilitadora da humanização de todos. Mas é necessário estar atento aos efeitos de subjetivação das ações da educação popular, averiguar se estão indo nesta direção.

Da mesma forma como o conceito de liberdade em Sartre e o conceito de conscientização em Freire não são sempre devidamente apropriados, os trabalhos no âmbito da educação popular podem cair em armadilhas se não apropriado o próprio conceito de educação popular. E uma destas armadilhas se situa na noção de alteridade: como eu vejo o outro? Este olhar pode situar intervenções no âmbito da compaixão – o que descaracterizaria a educação popular – ou da solidariedade – o que a confirmaria.

Por mais que os referenciais da educação popular estejam consolidados, passados muitos anos desde sua formação, parece valer o alerta do cuidado como novas gerações estão sendo formadas para atuarem com “o popular”, e dentro destas atuações se encontra a educação. Nossa sociedade não rompeu com a lógica religiosa da caridade. Ela está presente nos cursos de graduação, muitas vezes, ao se confundir atuações comunitárias curriculares com “trabalho de ajuda”. Se não enfatizarmos estes conceitos centrais que embasam uma prática eminentemente genuína da educação popular, pode-se correr o risco de, sob este mesmo nome, se traçar ações totalmente opostas a ela.

Referências

CAPONI, Sandra. **Da compaixão à solidariedade: uma genealogia na assistência médica.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.669-678. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n3/a13v09n3.pdf>. Acesso em 05/03/09

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 32. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. **Coleção Os Pensadores.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987a. p. 01-32.

_____. Questão de Método. **Coleção Os Pensadores.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. p. 109-191.

VASCONCELOS, Eymar Mourão. Redefinindo as práticas de saúde a partir da Educação Popular nos serviços de saúde. In: _____ (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde.** São Paulo: Hucitec, 2001. P. 11-19.

VERDI, Marta e CAPONI, Sandra. Reflexões sobre a Promoção da Saúde numa perspectiva bioética. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.14, n.1, p.82-88, jan./mar. 2005.